

Año LVI. urtea

138 - 2024

Uztaila-abendua
Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

**Komunikazio-antsietatea,
hezkuntza formala
eta euskarazko hizkera
informalaren
ikas-irakaskuntza**

Odei Guirado, Alaitz Santos

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVI. urtea - N.º 138. zk. - 2024

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

(Euskal) ipuingintzaren gakoak: Iban Zalduren «Ipuina adulterioa da» Mikel Ayerbe Sudupe	325
Sluicing in Basque: a move-and-delete analysis Irene Macazaga Núñez	341
Hiru euskal testu argitara: Getariako eskutitzak (1796-1797) Olatz Leturiaga Angoitia	375
Uxue Apaolazaren «Manoletinak» (<i>Bihurguneko nasa</i>) ipuineko ekfrasiéz: irakurketa proposamen bat Leire Iruretagoiena Goikoetxea	421
Aspectos de la formación del <i>Vocabulario Pomier</i> y su relación con el <i>Diccionario Trilingüe</i> : hápax, supuestas voces septentrionales y segundas documentaciones Joseba A. Lakarra	443
Haurtzarora eta nerabezarora babesteko Gipuzkoako egoitza-harrerak: euskara, tutelatu ohien bizipenak eta hizkuntza-eskubideak Joana Miguelena Torrado, Odei Guirado Irasuegi, Maria Dosil Santamaria	563
Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza Odei Guirado, Alaitz Santos	587
1958ko teatro-testu itzulien lehiaketa Pariseko Eskual Etxean Miren Ibarluzea Santisteban	617
Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat Artzai Gaspar	649
Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	677

Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza

La ansiedad comunicativa, el habla informal del euskera y su enseanza escolar

Communicative anxiety, formal education and the teaching-learning of informal Basque speech

Odei Guirado

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
oguirado002@ikasle.ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Alaitz Santos

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
alaitz.santos@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-6620-5266>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv138.7>

Eskerrak eman nahi dizkiegu ikerketa-lan hau egikaritzea posible egin duten guztiei, eta, bereziki, Euskal-tzaindiari, parte hartu duten ikastolei, euren bizipenak gurekin partekatu dituzten haurrei, eta Aritz Bereziartuari eta Xabi Lasari.

Jasotze data: 2024/10/15. Behin-behineko onartze data: 2024/11/21. Behin betiko onartze data: 2024/12/05.

LABURPENA

Artikulu honetan, hezkuntza formalean hizkera informala aisialdi antolatua eta ikasgela barruko jardura ludikoen bitartez lantzeak haurren hizkuntza-antsietatean izan dezakeen eraginari buruzko ikerketa bat aurkezten da. Ikerlana metodo mistoan eta diseinu konkurrentean egin da eta bertan parte hartu dute euskarazko hizkera informala ikasgela barruan zein kanpoan lantzen ari diren Nafarroako bi ikastolako haurrek ($n = 86$). Emaitzak datuak triangulatuz aztertu dira eta ateratako ondorio nagusia izan da haurren euskarazko komunikazio-antsietatea murrizten dela, estatistikoki ezberdintasun esanguratsuak ageriz, bai generoaren, bai 1Hren arabera.

Gako hitzak: euskara; eskola; hizkera informala; jolasa; hizkuntza-antsietatea.

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio sobre el efecto que puede tener trabajar el habla informal del euskera a través del ocio organizado y las actividades lúdicas dirigidas dentro del aula. La investigación se ha desarrollado bajo un método mixto y un diseño concurrente, en el que ha participado el alumnado ($n = 86$) de dos *ikastolas* de Navarra que trabajan el euskera informal dentro y fuera de aula. Los resultados se han obtenido triangulando los datos recogidos. Entre las principales conclusiones cabe destacar la reducción de la ansiedad comunicativa del alumnado, obteniendo diferencias estadísticamente significativas según el género y según la lengua o lenguas aprendidas como L1.

Palabras clave: euskera; escuela; habla informal; juego; ansiedad lingüística.

ABSTRACT

In this article, a study is presented on the effect that practicing informal speech in formal education through organized recreation and classroom games and playful activities can have on children's language anxiety. The research work has been developed as part of a mixed method and concurrent design, in which the children ($n = 86$) of two *ikastolas* in Navarre practiced informal Basque language through organized leisure activities. The results were analysed by triangulating qualitative and quantitative data and the main conclusions drawn were that the reduction of children's communication anxiety was achieved, with significant differences both according to gender and L1.

Keywords: Basque; school; informal speech; play; language anxiety.

1. SARRERA. 2. OINARRI TEORIKOA. 2.1. Hizkera estandarra, hizkuntza-erregistroak eta hizkera informala. 2.2. Gazteak euskaratik erdarara, zergatik eta zertarako: kode-alternantzia eta *translanguaging* ikuspegiak. 2.3. Hizkuntza-antsietatea eta bigarren hizkuntzaren (2H) jabekuntza. 2.4. Hezkuntza formala, hezkuntza ez-formala, jolasa, aisialdi antolatua eta euskarazko ahozketasunaren lanketa. 3. IKERKETAREN OBJEKTUA, HELBURUAK ETA IKERKETA-GALDERAK. 4. METODOLOGIA. 4.1. Parte-hartzaileak. 4.2. Datuak jasotzeko teknikak eta instrumentuak. 4.3. Datuak aztertzeko prozedura eta analisia. 5. EMAITZAK. 5.1. 1IG: Euskarazko hizkera informala jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez egindako lanketan haurrek bizitako komunikazio-antsietatea. 5.2. 2IG: Haurrak euskaraz ari direnean, hizkuntza-baliabide bila erdarara jotzeko arrazoiei dagokienez. 6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 7. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Berrogeita hamar urte luze pasa dira euskal komunitateak euskarazko funtzio formala bete behar zituen aldaera bateratu eta estandarra sortzeari ekin zionetik; hots, euskara batua sortzeari (Perez & Azkarate, 2020). Amonarrizek (2015) azaltzen du soziolinguistikaren lehen biltzar nagusia Getxon izan zela; zehazki, 1984. urtean. Bertan, euskararen biziberritze-estrategiak sustraitzen ari ziren, eta autoreak orduan landutako testu bat aipatzen du, eskolan ahozketasunaren gaiaren lanketa egitea ez zela orduko kezka eta lehentasuna ikusaraziz: «ezin diogu eskatu eskolari, gaur-gaurkoz behintzat, jolaserako, kaleko berriketarako, adarra jotzeko euskara ere erakustea» (Amonarriz, 2015, 106. or.).

Bada, Euskal Herriko hezkuntza-sistemetan euskara batua irakasteak hizkuntzaren biziberritze-prozesuan egindako ekarpena handia bada ere, emaitzak ez dira espero zirenak. Izan ere, euskararen hizkera informala ez da, pentsatzen zen gisan, modu natural batean garatu (Amonarriz, 2015). Haatik, egunez egun ahultzen joan da (Juaristi, 2008; Sarasua, 2013; Zalbide, 2020) eta, hain justu horregatik, lagunarteko hizkera informala ikastetxeetan lantzeko beharra lehen lerroa ekarri da (Aleman, 2023; Antero et al., 2023).

Hala, ondoren aurkeztzen den artikulua orain arte gutxi ikertu den euskarazko hizkera informala du aztergai (Euskaltzaindia, 2023; Zalbide, 2020). Hau da, bere ezaugarri afektiboak kontuan izanik (Rosenblat, 1969; Tauste, 1998), ikastolan euskarazko hizkera informalararen lanketa egiteak, baliabide linguistikoak eskuratzeaz gain, ikasleen komunikazio-antsietatean izan dezakeen eragin positiboa ere aztertu

da, antsietatea, besteak beste, hizkuntza-jarreretan eta -erabileran eragiten duen aldagai afektiboa baita (Horwitz et al., 1986). Halaber, arreta ematen da haurren lehen hizkuntzan (aurrerantzean 1H), generoan eta ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuinguruan, hizkuntza-antsietatea ez baita faktore isolatu bat eta hainbat faktore indibidual, sozial eta linguistikorekin lotua baitago (Cenoz & Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008). Martinez de Lunak eta bestek (2023) egindako ikerketan, adibidez, ikasgelatik kanpo ikasleen euskararen erabilera asko jaisten dela ondorioztatu zuten eta, orobat, ezberdintasun esanguratsuak topatu zituzten euskara 1H gisa dutenen eta ez dutenen artean.

Ikerlana egiteko, bada, modu sistematikoan euskarazko hizkera informala landu duten Nafarroako bi ikastolatako haurren bizipenak jaso dira. Horretarako, hezkuntza testuinguru formalean aisialdi-gune eta -uneak antolatu eta ikasgela barruan jolas eta jarduera ludiko zehatzak erabili dira; izan ere, aisialdi antolatuak, jolasek eta jarduera ludikoek antsietatea murrizten laguntzen dute (Ramos & Maya, 2022), eta hizkera informala erabiltzeko espazio gozagarriak eratzen dituzte (Zabaleta, 2007), euskararen ikas-irakaskuntza ohiko formatatik at bizitzeko aukera. Esan behar da hemen aurkeztu diren emaitzak ikerketa-lan zabalago baten zati direla. Bertan, komunikazio-antsietatearekin batera, euskarazko hizkera informala aisialdi antolatuaren eta jarduera ludikoen bitartez lantzeak haur parte-hartzaileen euskararekiko motibazioan eta atxikimenduan izan duen eragina aztertu da, baita esku-hartzea bideratzeko irakasleek eta aisialdiko hezitzaileek izandako erraztasunak eta zailtasunak ere.

2. OINARRI TEORIKOA

2.1. Hizkera estandarra, hizkuntza-erregistroak eta hizkera informala

Hizkuntzaren gainean egindako defnizioak askotarikoak dira. *Soziolinguistika eskuliburuan* hizkuntzaren honako defnizio hau egiten da: «gizatalde bateko kideek elkarrekin komunikatzeko duten hitzezko adierazpidea» (Zarraga et al., 2010, 26. or.). Beste autore batzuek defnizio horri hizkuntzak ezaugarri historikoeekin, kulturarekin, etniarekin edo komunitatearekin duen lotura gehitzen diote (Pinzon, 2005; Sarasua, 2013). Izan ere, garrantzitsua da bata besteen biziraupenerako jokatzeko duen papera, batez ere gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan, horien etorkizuneko errepresentazio soziala ez baitago bermatuta (Iztueta, 2014).

Hizkera estandarri dagokionez, eskola izaten da hori lantzeko eta zabaltzeko bide nagusia (Pérez & Azkarate, 2020; Tickook, 1991) eta, hizkuntza guztiek ez duten aldaera bada ere, gutxiagotutako hizkuntzen kasuan garrantzitsua da horien biziraupenerako (Zalbide, 2020). Hizkuntzek hizkera estandarra izateaz gain, herri-hizkerak izan ohi dituzte. Horri dagokionez, askotarikoak izaten dira aldaerak, eta hizkera-komunitateak sortzen dituzte –hizkuntzaren aldaera bera erabiltzen duen talde soziala– (Iurrebaso, 2022; Labov, 1966/2006b). Zarragak eta bestek (2010), talde sozialari azpimarra eginez, honako defnizio hau ematen diote hizkerari: «pertsonek edo gizatalde baten hitz egiteko era. Hizkuntza jakin batetik hiztunak egiten duen erabilera

konkretua» (26. or.). Horregatik, Guiradok eta Ruak (2023b) hizkera-komunitate jakin-neko kide izatearen, erabiltzen den hizkeraren, eta talde sozial horrekiko atxikimendu emozionalaren elkarrekikotasuna azpimarratzen dute.

Halarik ere, ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuingurura egokitzeko hainbat hizkuntza-erregistro daude aipatutako aldaera bakoitzean (Barrios et al., 2008; Labov, 1966/2006a): erregistro formala (testuinguru jasoetarako) eta erregistro informala. Hizkera informala gertuko hizkera-erregistroa da, sentimenduak eta bat-bateko espresio adierazkorak transmititzeko erabiltzen dena, gertukoa, etxekoa eta naturala (Ibarra, 2020). Makazagak (2010) hizkera informalaren ezaugarriak ondorengo dimentsioetan banatzen ditu: eguneroko elkarrizketetako ahozko jardunean erabiltzen diren esaerak, esapide eginak, interjekzioak eta hitz adierazgarriak. Azken batean, hizkuntzaren adierazkortasuna aberasteko baliabide ulertterazak, sinpleak eta naturalagoak dira.

Honaino idatzitako lerroetan hizkera informala talde sozial jakin batera lotzen gaituen baliabide linguistikoa dela ikusi da, eta duen izaera afektiboa ezaugarri nagusietako bat duela (Rosenblat, 1969; Tauste, 1998; Travalía, 2008). Ondoko atalean, aldiz, beren-beregi, haur eta gazteen euskarazko hizkera informalarari erreparatuko zaio. Izan ere, haien euskarazko elkarrizketa informaletan atzematen da erdaren interferentzia gehien (Amonarriz, 2015; Bereziartua et al., 2023; Sarasua, 2013; Zalbide, 2020).

2.2. Gazteak euskaratik erdarara, zergatik eta zertarako: kode-alternantzia eta *translanguaging* ikuspegiak

Fishmanen (1967) arabera, hizkuntza zein modutara erabiltzen den aztertzea garrantzitsua da: nork, norekin, zer eta zein testuingurutan hitz egiten den. Izan ere, elebidunek edo eleaniztunek hizkuntza bat ala bestea aukeratzea ez da ausaz gertatzen den zerbait, adibidez, kode-alternantziaren fenomenoan edo hizkuntza-interferentzietan (Zalbide, 2011).

Bi hizkuntzak edo gehiagok elkarri eragiten diotenean, hau da, hizkuntzen arteko ukipena¹ dagoenean, askotariko fenomenoak gertatu ohi dira. Hala, gehien ikertu den fenomenoa kode-alternantziarena (*code-switching*) izan da (Bereziartua, 2013). Nazioartean hainbat ikertzaile esanguratsuk *code-switching* delakoa ikertu dute, tartean aski eza-guna den Poplackek (1979). Autore horrek kode-alternantzia diskurtso berberean bi hizkuntzak erabiltzeari (batetik bestera hizkuntzak aldatzeari) erreferentzia egiteko erabili zuen. Hasieran aleatorioa zela pentsatzen bazen ere, ikerketek erakutsi dute hizkuntzen arteko txandaketa hori hainbat arauk baldintzatzen dutela, erabiltzen den hizkuntzarekin bete nahi den funtzioaren arabera, alegia. Hau da, kode-aldaketa fenomenoan alderdi gramatikalagatik gerta daiteke, baina baita eragin soziolinguistikogatik ere (Fantini, 1982). Alde batetik, hizkuntza baten edo bestearen hautu kontzientea legoke

1 Gizarte berean hizkuntza bat baino gehiago hitz egiten direnean, hizkuntza horien artean sortzen den erlazioari esaten zaio *hizkuntza-ukipena* (UZEI, 2010).

eta, bestalde, hizkuntza ongi menderatzearen afera. Zabalondok (2012) gehixeago zabaltzen du kontzeptua bera eta gutxiagotutako hizkuntzen testuingurura ekartzen du. Haren aburuz, kode-alternantzia hitz egiten ari denak erabiltzen duen estrategia bat da, komunikazio-teknika bat, hizkuntza hegemonikoa eta gutxiagotua harremanetan dauden egoeretan askotan gertatzen dena.

Azken urteetan, kode-alternantziatik harago doan ikuspegi eta marko teoriko bat ere sortu da, *translanguaging* deritzona. Hasiera batean, kode-alternantziaren ikuspegi horren barruan zegoela uste zen (Cenoz & Gorter, 2021), baina beste autore batzuek ideia kontrajarriak direla azaldu dute (Garcia & Li, 2014). Ildo beretik, Vogelék eta Garciak (2017), adibidez, kode-alternantzia eta *translanguaginga* epistemologikoki kontrajarriak direla azaltzen dute. Izan ere, kode-alternantziaren teoriak bi hizkuntza-sistema edo gehiago daudela proposatzen du, eta *translanguagingak*, aldiz, integratutako hizkuntza-sistema bakarra dagoela defendatzen du.

Halarik ere, *translanguaginga* defendatzen duten autoreen artean, bi ikuspegi artean kokatzen ez badira ere, badira horren baitan zehaztapen garrantzitsu bat egiten dutenak. Alabaina, Cumminsek (2017) hizkuntza eraikuntza soziala dela uste du, eta bere mugak arbitrarioak direla. Era berean, hiztunek hizkuntza bakoitza bereiz tratatzen dutela azaltzen du, eta hizkuntza horiek identifikatzeko gai direla azpimarratzen du. Hau da, autorearen ustez (Cummins, 2017), pertsonak elkarrizketak hizkuntza batean edo bestean egiten diren identifikatzeko gai dira, baita testuinguru sozialaren arabera mugak zurrunik edo lausotuak direnean ere. Ildo bertsutik, Canagarajahek (2013) bi hizkuntzen erabilera arrazoi praktikoen ondorio dela justifikatzen du; dioenez, hizkuntza-baliabideak dinamikoak eta aldakorrak badira ere, testuinguru sozialaren arabera etiketa eta identitate ezberdinak atxikitzen zaizkie, eta erabilera horien arabera da.

Euskaldun gazteen hizkera informaleraz zedarrirituz eta erdara erabilia gertatu ohi den hizkuntzen arteko alternantziari erreparatzen badiogu, Muñoak (2002) euskaratik erdarara igarotzeko arrazoi artean honako hauek azpimarratzen ditu: esapideen adierazkortasuna bilatzea, konnotazio negatiboak leuntzea eta autoritatea ematea. Hau da, gazteek testuinguruaren edo espazio sozialaren arabera egokitzen dute hizkuntza (Bereziartua, 2013). Bereziartuak eta bestek (2023), aldiz, hautazkoa den erabilera ahortzi gabe, adierazkortasunean izan daitezkeen hutsuneak betetzeko egiten den erabilera jartzen dute azpimarra. Bestela esanda, diotenez, hori ez da hautatzen hizkuntza-maila baxuaren eragina dagoenean: beharrik egiten da, diskurtsoa osatzeko erraztasun bila. Bada, gazteen euskarazko elkarrizketa informaletan ohikoa izaten da erdarazko interjekzioak, lexikoa, preposizioak, esamoldeak, sintaxia eta antolatzaileak erabiltzea (Igartzabal, 2014).

Bereziartuak eta bestek (2023) gazteen hizkera informala behatuz egindako ikerketan, adibidez, haurrek kode-alternantzia eta erdarara adierazkortasun bila jotzeko joera hori noiz, zenbat eta nola gertatzen den aztertzeke ikerketa egin zuten 2022/2023 ikasturtean. Bada, Euskal Herriko 10 ikastolatan Lehen Hezkuntzako (aurrerantzean LH) 4. mailako ikasleen euskararen erabilera eta erdararen interferentzia aztertu

zituzten, jolasgaraian eta bazkalosteko une eta gune ez-formaletan, hain justu. Hala, haurrek euren elkarrizketa informaletan erabilitako esamoldeen gainean aurkeztutako emaitzetan agerikoa da erdarara adierazkortasun bila jotzeko joera. Izan ere, jasotako 957 esamoldeen % 61,97 (593) erdaraz izan ziren, ia 24 puntu (% 38,03) euskarazkoen gainetik.

Bada, esan daiteke haur eta gazteek hizkuntzen arteko alternantzia egiteko arrazoien artean hizkuntza-maila baxua ere badagoela, hau da, askotan beharragatik jotzen dutela erdarazko baliabide linguistikoak erabiltzera (Bereziartua et al., 2023). Horregatik, hizkuntza-maila baxua eta hitz egiteko erraztasunik eza hizkuntza-antsietatea eragiten duten faktoreak izanik (Cenoz & Santos, 2017; Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008), ondorengo lerroetan hizkuntzaren erabileran eta hizkuntza-jarreretan hain eragin zuzena duen faktore horri helduko zaio; hizkuntza-antsietateari, alegia (Dewaele, 2005; MacIntyre & Gardner, 1991).

2.3. Hizkuntza-antsietatea eta bigarren hizkuntzaren (2H) jabekuntza

Antsietatea definitzea ez da lan erraza eta ezaugarri ugari aintzat hartuz asko izan dira bibliografian emandako definizioak (Santos, 2017). Spielbergerek (1972), adibidez, antsietatea beldurrarekin nahasi ohi den kontzeptu bat dela azaltzen du eta, autorearen arabera, garrantzitsua da horiek bereiztea, ez baitute berdin eragiten, nahiz eta askotan elkarrekintzan egoten diren. Horregatik, hain justu, bi kontzeptuak ezberdin zituen, azalduz beldurra arrisku erreal batekiko dugun erreakzio (emozio) naturala dela. Hau da, beldurra unean-unean gertatzen den egoera batekin sentitzen den emozioa da; adibidez, berehalako arriskugarritasun-pentsamenduak eta ihes-jokabideak (DSM5, 2013); antsietatea, aldiz, aurreikusi ezin diren egoerengatik eta etorkizuneko estimuluengatik sortzen da (Santos, 2017), besteak beste, giharretako tentsioa eta zaintza-egoerak sortuz (DSM5, 2013).

Cattellek eta Scheierek (1961) antsietatea hiru kategoria hauetan banatu zuten: 1) antsietate-egoera (Wrisberg, 1994); 2) izaera-antsietatea; eta 3) egoerari lotutako antsietate espezifikoak, egoera zehatzei erantzuten dien antsietate-mota (adibidez, jendaurrean hitz egiteak eragin dezakeena). Hala, 2Hren jabekuntza-prozesuan eta horren erabileran pairatzen denak egoerari lotutako antsietate espezifikoaren adibide garbia ematen du; hots, *hizkuntza-antsietatea* deritzona (Santos, 2017).

Hizkuntza-antsietatea batez ere 1H² edo 2Hren³ ondoren ikasten diren hizkuntzen jabekuntzan, ikaskuntza-prozesuan eta ekintza komunikatiboei aurre egitean gertatzen den fenomeno da (MacIntyre & Gardner, 1989; Santos, 2023), nolabait, hizkuntzaren jabekuntza kaltetu eta hizkuntza-jarrera ezkorrak sustatzen dituen (Dewaele, 2005). Bada, antsietatea hizkuntzaren ikaskuntzan eta horren erabileran eragiten duen aldagai

2 1H (lehen hizkuntza): haurrak jaso duen lehen hizkuntza da, lehenengo hiru urteetan ikasten dena (Eustat, 2024).

3 2H (bigarren hizkuntza): 1Hren ostean ikasi eta barneratutako hizkuntza da (Bruzal, 2007).

afektiboa da (Marcela, 2019). Batzuen ustez, antsietatea orekatua bada, eragin positiboa izan dezake (Marcela, 2019; Rueda & Chen, 2005; Young, 1991), eta, beste askoren ustez, kontrakoa (Cenoz & Santos, 2017; Dewaele, 2005; MacIntyre & Gardner, 1989). Hala, Santosek (2017) orain arte egin diren ikerlan gehienak ondorio negatiboez mintzo direla azaltzen du. Alabaina, askotarikoak dira hizkuntza-antsietateari eragiten dioten faktoreak: faktore indibidualak, sozialak, generoari lotutakoak, linguistikoak edota testuinguruarekin lotzen direnak, besteak beste (Santos, 2023; Yan & Horwitz, 2008).

Motibazioak eta hizkuntza-mailak zeresan handia dute hizkuntza-antsietatean, hizkuntza ikasi eta erabiltzeko zenbat eta motibazio handiagoa izan, orduan eta erraza-
goak izango baitira bai jabekuntza, bai erabilera (Cenoz & Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008). Halaber, hitz egiteko zenbat eta maila hobea izan, orduan eta antsietate gutxiago sentitzen da. Ildo beretik, Guiradok (2024) bere ikerketa-lanean aurkeztutako emaitzetan motibazioaren eta komunikazio-antsietatearen aldagaiak nola elkarlotzen diren azaleratzen du. Izan ere, hizkera informala landu bitartean haurrek sentitutako euskararekiko motibazioa eta atxikimendua aztertzeke orduan, gaztelania 1H zutenek metodologia horren onurak komunikazio-antsietatearekin lotzen zituzten.

Testuinguru eta hizkuntza baten eraginpean egotea aldagai garrantzitsuak dira hizkuntza baten ikaskuntza-prozesuan. Hala, aintzat hartu beharreko bi testuinguru nagusi daude, bietan senti baitaiteke komunikazio-antsietatea (Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009): alde batetik, testuinguru naturala eta, bestalde, ikasgela barrukoa. Horrek gaitasun linguistiko batzuei eragin diezaike, tartean, hitz egiteko gaitasunari (Santos, 2017). Oinarri teoriko honetan, beraz, jendaurrean hitz egiteko gaitasunari egingo zaio azpimarra, hain zuzen ere, antsietate gehien eragiten duen ekintza komunikatiboari (Santos, 2017; Young, 1990, 1991).

Hala, euskarak bizi duen testuingurura zedarrirituz, garrantzi handia du aipatzen dugun 1Hren aldagaiari erreparatzeak, Euskal Herria euskararen biziberritze-prozesu betean baitago (Antero et al., 2023) eta pertsona askok euskara bigarren hizkuntza gisa jaso baitute (Cenoz & Santos, 2017). Nafarroaren kasuan, azken inkesta soziolinguistikoak bildu dituen datuen arabera, 2021. urtean bost urtetik gorako haurren % 5,7k jaso zuen euskara 1H gisa, eta % 3,6k euskara eta erdara. Aldiz, adin-tarte horretan % 82,2k gaztelania zuen 1H eta % 6k beste erdara bat. Gainerako % 2,5ari buruz ez da informaziorik eskuratu (Euskarabidea, 2021). Gainera, euskara eta hizkuntza-antsietateari buruz egin diren ikerketa-lanek berretsi dute 1H gisa erdara eta 2H euskara dutenek euskararekiko antsietate handiagoa sentitzen dutela euskara 1H gisa dutenek baino (Cenoz & Santos, 2017; Gorter & Cenoz, 2017). Horregatik, euskararen ikas-irakaskuntzako prozesuetan bertan sentitzen diren emozioak bereziki garrantzitsuak dira (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009).

Azken lerroetan, hizkuntza baten ikas-irakaskuntzan testuinguruak eta alderdi emozionalak zein afektiboak duten garrantzia ikusi dugu, eta baita hizkuntzarekiko edo horren ekintza komunikatiboa gauzatzeko sor daitekeen antsietatea ere, orobat, euskararen egoera kontuan izanik. Horregatik, ondoko atalean, aisialdi antolatua, jolasek,

jarduera ludikoek eta emozio positiboek hizkuntzaren jabeakuntzan, horrekiko motibazioan eta erabilera informalean eragiteko eskaintzen dituzten baliabide pedagogikoei egingo zaie so (Baraibar & Bereziartua, 2023; Barandiaran, 2023). Era berean, erre-minta pedagogiko horiek hainbat autoreren arabera hizkuntza-antsietatea murrizteko egin dezaketen ere aztertuko da.

2.4. Hezkuntza formala, hezkuntza ez-formala, jolasa, aisialdi antolatua eta euskarazko ahozketasunaren lanketa

Ez da erraza *jolasa* definitzea, baina jolasak berak jarduera gisa uki ditzakeen askotariko aldagaien artean, fenomeno soziala dela ezin da ukatu (Baena & Ruiz, 2016); era berean, gozamenerako eta ongi pasatzeko ekintza hezitzailea dela berrets daiteke (Baraibar & Bereziartua, 2023; Dosil et al., 2023; Esnaola & Egibar, 2007; Jaqueira et al., 2014; Millares et al., 2017). Hala, hezkuntza formalean, hezkuntza ez-formalean zein informalean ekintza hezitzaile erabilgarria da jolasa (Guirado & Rua, 2023a). Hau da, heziketa-erreminta gisa erabili daiteke jolasa, bai administrazioak curriculumarekin arautzen duen hezkuntzan –hezkuntza formalean– (Coombs & Manzoor, 1774), bai sistematikoki eta helburu hezitzaileekin espazio ez-arautuak antolatu eta ikaskuntza zein bizipenak errazteko antolatzen diren hezkuntza-prozesuetan –hezkuntza ez-formalean– (Pastor, 2001), bai hezkuntzaren eremu formaletik eta ez-formaletik harago doan eguneroko bizitzak dakarren duen hezkuntza-prozesuan –hezkuntza informalean– (Soto et al., 2022).

Alabaina, eremu formalaren testuinguruan askotariko hezkuntza- eta hizkuntza-ekosistemak barne biltzen dira, ikasgela barruko espazio formalak eta jolasgaraiko edota bazkalorduko gune eta une ez-formalak, besteak beste. Beraz, aisialdi-espazio hezitzaileak antolatzeke eta euskararen erabilera informalean eragiteko hainbat heziketa-eremu partekatzen ditu testuinguru formalak (Elorza et al., 2009).

Guiradok eta Ruak (2023a) espazio ez-formalak euskararen erabileran eraginez kudeatzeko baliabide pedagogiko gisa deskribatzen dute. Hori hezkuntza ez-formalaren paradigmaman kokatzen da, eremu arautuak dakartzan arrau zurrunetatik eta zuzentasunetik at, eta horrek euskara gozatzeko aukerak zabaltzen ditu (Aldabe & Lertxundi, 2023; Olasagarre & Ramos, 2021; Zabaleta, 2007). Horren ildoan, Guiradok (2024) bere ikerketa-lanean ateratako ondorio nagusietako bat izan da hezkuntza ez-formalak aisialdi antolatuaren eta jolasaren bitartez hizkera informala landu eta euskararen erabileran eragiteko heziketa-eremuak eskaintzen dituela, eta, era berean, euskararekiko motibazioa eta atxikimendua sustatzen dituela. Halaber, arestian aipatu bezala, motibazioa, atxikimendua eta komunikazio-antsietatea elkarlotzen ditu.

Hala, jolasak eta jarduera ludikoak komunikazio-antsietatea eragin dezaketen ahozko gaitasun linguistikoak lantzeko baliabide ezin hobeak dira (Ramos & Maya, 2022). Izan ere, horien bitartez lexikoa aberasteko, ahozko gaitasun linguistikoetan positiboki eragiteko eta hizkuntzaren jabeakuntza-prozesua bera motibagarriagoa egiteko aukera zabaltzen da (Barandiaran, 2023; Guirado & Rua, 2023b; Rodríguez, 2021). Are gehiago 2Hren jabeakuntzaz ari garenean, jolasek jabeakuntza

hori errazteko baliabideak (bizipen positiboak) eskaintzen dituzte (Díaz, 2012); izan ere, besteak beste, lagungarriak dira frustrazioa eta komunikazio-antsietatea ekiditeko (edo murrizteko, behintzat) (Piqueras, 2018; Ramos & Maya, 2022; Trovato, 2015).

3. IKERKETAREN OBJEKTUA, HELBURUAK ETA IKERKETA-GALDERAK

Ikerlan honen ikerketa-objektua da Nafarroako eremu mistoan kokatzen diren bi ikastolatan, aisialdi-eremu informalak antolatuta eta ikasgela barruan jolasa erreminta pedagogiko gisa erabilia, euskarazko hizkera informala lantzen ari diren haurren bizipenak ezagutzea eta ulertzea, prozesuak berak parte-hartzaileengan utzitako bizipenak aztertzeke eta esku-hartzeak bizipen horietan utzitako inpaktutik ondorioak ateratzeko.

Bada, ondoko ataletan agertzen diren ikerketa-galderek eta horiek erantzuteko eskuraturako datuek helburu dute aplikaturako programan egin diren esku-hartzeek haurren komunikazio-antsietatean izan duten eragina aztertzea, eta, era berean, 1Hren, testuinguruaren eta eragin horretan generoaren arabera ezberdintasunik dagoen jakitea.

Honako hauek dira ikerketa-galderak:

- 1) Zein dira hizkera informalaren lanketa ludikoak, ezagutzak eta horren erabilerak euskarazko komunikazio-antsietatearekin lotutako bizipenak eta haurren pertzepzioak?
 - Ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuinguruak ba al du eraginik hizkuntza-antsietatean?
 - Ba al dago ezberdintasunik 1Hren eta generoaren arabera bizipen eta pertzepzio horietan?
- 2) Zein da haurrak euskaraz ari direnean erdarara jotzeko arrazoia?
 - Hizkuntzen arteko alternantzia egitean, haurrak zein hizkuntzatan hitz egiten ari diren identifikatzeko gai dira?

4. METODOLOGIA

Ikerlana paradigma pragmatikotik abiatuta egin da. Hots, hainbat metodo eta estrategiatan oinarrituz, ikertu nahi den horren ulermen zabalagoa eskuratzea baliatzen duen paradigman (Bernales et al., 2015; Pereira, 2011). Izan ere, metodo kualitatiboak eta kuantitatiboak uztartuz, horiek bakarka izan ditzaketan hutsuneak bakoitzaren indarguneekin osatzen dira (Aguilar & Barroso, 2015; Lukas & Santiago, 2016).

Ikerketa-diseinuari dagokionez, jarraitutako erdua konkurrentea izan da. Eredu horren oinarria emaitzak aztertzeke metodo kualitatibo eta kuantitatiboen triangulazio konparatiboa egitea da, ondoren eskuratutako datuak aztertzeke eta horiek marko teorikoarekin eztabaidan jarriz ondorioak ateratzeko (Escalante et al., 2020).

4.1. Parte-hartzaileak

Artikulu honetan aurkezten diren emaitzak eskuratzeko ikastola-testuinguruko eremu formalean (gela barruan) eta ez-formalean (gela kanpoan) euskarazko hizkera informala lantzen ari diren Nafarroako bi ikastolatako haurren parte hartzearekin eskuratu dira. Hain zuzen ere, Euskal Herriko beste 8 ikastolarekin batera euskarazko hizkera informala lantzeko egitasmo batean parte hartzen dute. 2022/2023 ikasturtean aplikatu zuten programa lehen aldiz, eta parte-hartzaileek bi ikasturtetan jaso dute esku-hartzea; zehazki 2022/2023 eta 2023/2024 ikasturteetan (2024/2025 ikasturtean hirugarren aldiz jasoko dute). Hala, programan euskarazko hizkera informala ezaugarritzen duten esapide eta esamoldeak ikasgela kanpoko aisialdia antolatuz eta ikasgela barruan jarduera ludikoak eginez lantzen dira; ikasgela kanpoan aisialdiko hezitzaileek esku hartzen dute, eta ikasgela barruan irakasleek. Esku-hartzeek ekarritako emaitzei dagokionez, horien eragina neurtzeko euskararen erabilerari erreparatzen zaio, esku-hartzearen aurretik eta horren ostean erabilera-neurketak eginez (Bereziartua et al., 2023; Euskaltzaindia, 2023).

Ikerlan honetan, aldiz, esku-hartzeak euskararen erabileran izandako eraginetik harago aztertu dira; izan ere, ikerketa honetan parte hartzen duten haurren eremu soziolinguistikoa, oro har, ez da euskalduna. Bi ikastolak Euskarari buruzko abenduaren 15eko 18/1986 Foru Legearen arabera (Nafarroako Gobernua, 1986) eremu mistoan kokatzen dira, non euskaldunak biztanleen % 12,6 diren. 1Hri erreparatzen badiogu, azken inkesta soziolinguistikoak ematen dituen datuen arabera, 2021. urtean eremu mistoan bizi ziren 16 eta 24 urte bitarteko gazteen % 4,7k jaso zuen euskara lehen hizkuntza gisa, eta % 5ek euskara eta gaztelania; guztira % 9,7k. Beste guztiek, beraz, ez dute euskara 1H gisa ikasi; zehazki % 93 dira (Euskarabidea, 2021).

Ikerketan parte hartu duten haurrak bi ikastolatako LHko 5. mailako (guztira 4 ikastalde) ikasleak izan dira. Hau da, 9-10 urte bitarteko $n = 86$ haur. Generoari dagokionez, haurren % 53,48k ($n = 46$) neska gisa identifikatu du bere burua, eta % 46,51k ($n = 40$) mutil bezala.

Haurren 1Hri dagokionez, 1H gisa gaztelania dutenak parte-hartzaileen % 30,2 ($n = 42$) dira, 1H bezala beste erdara bat jaso dutenak % 5,8 ($n = 5$). Euskara eta erdara dutenak, aldiz, % 48,5 ($n = 26$) dira, eta % 15,1 ($n = 13$) euskara lehen hizkuntza gisa ikasi dutenak.

Hala, parte-hartzaileak, bai elkarrizketetan, bai egindako analisietan, bi multzotan banatu dira. Alde batetik, 1H gisa euskara edo euskara eta erdara dutenak (% 63,6), eta, bestalde, euskara 2H gisa jaso dutenak (% 36,4).

1. taulan haur parte-hartzaileen ezaugarriak laburtuta aurkezten dira.

1. taula. Haur parte-hartzaileak eta ezaugarri linguistikoak (Guirado, 2024)

Haurrak (n)	1H euskara edo euskara eta erdara	1H erdara	Guztira
Haurren profil linguistikoa	H1 euskara eta gaztelania: $n = 26$ H1 euskara: $n = 13$	H1 gaztelania: $n = 42$ H1 beste erdara bat: $n = 5$	$n = 86$

4.2. Datuak jasotzeko teknikak eta instrumentuak

Ikerlana egiteko jasotako datuei ikuspegi kualitatibotik eta kuantitatibotik begiratu zaie. Alde batetik, ikuspegi kualitatibotik (talde-elkarrizketen bidez) hizkera informala landu bitartean izandako bizipenak aztertu dira, sentimenduak, jarrerak eta emozioak modu sakonean interpretatzeko (Hernández, 2014; Santos, 2023). Bestalde, ikuspegi kuantitatibotik (galdetegia), talde-elkarrizketetan egon daitezkeen interferentziak ekin eta lagin zabalago batera iristea bilatu da (Lukas & Santiago, 2016).

- Talde-elkarrizketak: parte hartu duten haurrak ($n = 8$) bi taldetan multzokatu dira: alde batetik, 1H euskara zein euskara eta gaztelania dutenak eta, bestalde, 1H erdara dutenak (ikus 2. taula). Elkarrizketak euskara hutsean egin dira eta haur guztiak inolako arazorik gabe euskara hitz egiteko gaitasun erlatiboa erakutsi dute. Elkarrizketak bideratzeko 30 galdera prestatu dira, 35 eta 45 minuturen artean egin dira. Hala, bertan landutako gaiak izan dira, besteak beste: bizi diren testuinguru soziolinguistikoa, eta ikastolatik at zein ikastolan euskaraz hitz egiteko dituzten aukerak eta horrekin lotutako bizipenak; jolasaren eta jardueren ludikoen bitartez hizkera informalean jardutean bizitako esperientzia eta horrek euskararekiko gogoia (motibazioa) eta hurbiltasuna (atxikimendua) sustatu ote dien; komunikazio-antsietatea (urduritasuna) non, noiz eta nola sentitzen duten euskaraz jardutean; programa gauzatu bitartean euskara informalean aritzean sentitutako komunikazio-antsietatearen bilakaera eta nolakotasuna; eta ikas-irakaskuntzaren prozesuaren bizipen onenak zein jolas/dinamika/jarduerarekin izan diren. Galderak prestatzeko marko teorikoari eta aztertu nahi izan diren aldagaiekin lotuta beste ikerketa batzuetan egindako galderei erreparatu zaie (Cenoz & Santos, 2017; Martínez de Luna et al., 2023; Vilches et al., 2019).

2. taula. Elkarrizketatuak

Haurrak	H1 euskara eta gaztelania	$n = 4$ 3 (neska) + 1 (mutil)
	H1 erdara: – Arabiera – Gaztelania – Gaztelania/alemana	$n = 4$ 3 (mutil) + 1 (neska)

- Galdetegiak: arestian azaldu bezala, artikulua honetan aurkezten den ikerlana lan zabalago baten zati bat da. Hala, eskuratu nahi ziren datu guztiak jasotzeko 29 itemekin osatutako *ad hoc* galdetegia prestatu da, eta ondoren *Google forms* erremintaren bitartez digitalizatu. 29 itemetatik azkena galdera irekia izan da, ekarpen kualitatiboak jasotzeko.

Galderak eta jaso nahi zen informazioa prestatzeko, oro har, ikerlana oinarritu den marko teorikoa eta Martinez de Lunak eta bestek (2023) egindako ikerketa-lana hartu dira oinarritzat. Dena dela, 29 itemen artean, EEAMA (Esku-hartzeak sus-tatutako Euskararekiko komunikazio Antsietatea, Motibazioa eta Atxikimendua) deitu zaion 8 itemeko *ad hoc* galdetegi-eskala osatu da, hezkuntzako esku-hartzeak euskararekiko motibazioan, atxikimenduan eta komunikazio-antsietatean utzitako bizipenen eraginaren pertzepzioak modu kuantitatiboan aztertzeko mikro-instru-mentua, alegia. Haurrek erantzun beharreko itemak 1 eta 5 baloreen arteko Likert eskalaren eredia erabiliz prestatu dira. Hala, hemen aurkezten diren datuak komu-nikazio-antsietateari eragiten dioten itemen erantzunetatik jasotakoak dira; arestian azaldu bezala (ikus 1. atala) hemen aurkezten diren emaitzak ikerketa zabalago baten zati dira.

Galdetegiaren baliagarritasuna eta fidagarritasuna ziurtatzeko, edukiaren balioa egiaztatu da, galdetegia osatzen duten itemen erantzunen portaera, behatu da, gal-detegiaren konstruktua aztertu da eta galdetegiaren barne-sendotasunari errepara-tu zaio (Salcines et al., 2018). Horretarako, honako hauek izan dira jarraitutako urratsak:

- 1) Edukiaren baliotasuna bermatzeko, ikertzen den programan aritu diren pertso-nek eta hizkuntza-antsietatean aditua den pedagogian doktorea den beste batek galderak aztertu dituzte. Halaber, antzeko testuinguru soziolinguistikoa eta ezaug-arriak dituzten 3 ikastolatako $n = 82$ haurrek erantzun diote galdetegiari. Ongi ulertzen ez ziren itemak birformulatu dira.
- 2) Galdetegia hizkera informala lantzeko programa aplikatzen den eta ezaugarri bertsuak dituzten beste 4 ikastolatako $n = 158$ haurrek erantzun dute. Ondoren, IBM SPSS Statistics programaren 26. bertsioa erabiliz, analisi faktoriala egin da, baita baliagarritasun-proba ere. Horren ostean, fidagarritasuna ziurtatzeko, Cronbachen alfa ($\alpha = ,848$) koefizientea kalkulatu da, eta galdetegi-eskalaren fidagarritasuna altua dela berretsi da (Frias, 2024).
- 3) Aurkezten diren datuen erantzunak eman dituzten $n = 86$ ikasleek galdetegiari erantzun diote, eta, kasu honetan ere, bigarren urratsean egin den prozesu bera errepikatu da ($\alpha = ,885$).

Beraz, zenbait urratsetan egindako analisiak emandako baloreekin jasotako datuak eta horietatik eratorritako emaitzen fidagarritasuna ziurtatzen dela esan daiteke.

4.3. Datuak aztertzeko prozedura eta analisisia

Datu kualitatiboak aztertzeko prozedura kategoria-sistema induktibo-deduktiboan oinarritu da (Borda et al., 2017). Hala, hurrengo taulan aurkezten diren kategoriak dira ikerketa bitartean jasotako datuak eta informazioa ordenatu, osatu eta emaitzak aztertzeko erabili direnak (ikus 3. taula):

3. taula. Datuak antolatu eta emaitzen irakurketa egiteko sortutako kategoriak

Meta-kategoria	Kategoriak	Azpi-kategoriak
Euskarazko hizkera informala	Komunikazio-antsietatea	Jolasak eta jarduera ludikoak
		Testuingurua
		Lehen hizkuntza (1H)
		Generoa
		Hizkuntza-alternantzia

Datu kuantitatiboak analizatzeko prozedura honako hau izan da: lehenik, IBM SPSS Statistics programaren 26. bertsioa erabili da. Emaitzak aztertuta, datuak ez dira normaltasunez banatzen, eta, horregatik, komunikazio-antsietatearen eta 1Hren zein generoaren aldagaien artean azterketa estatistikoak egiteko Man-Whitneyren U probak egin dira. 1Hren analisiak egiteko parte-hartzaileak bi multzotan banatu dira. Alde batetik, 1H euskara edo euskara eta erdara dutenak, eta, bestetik, euskara 2H ikasi dutenak. Generoaren kasuan, haurrak identifikatu diren gisan mutilen eta nesken arteko multzokatzea egin da.

Galdetegian osatzen duten beste itemen artean erlaziorik dagoen jakiteko, Khi-karratuaren (χ^2) kalkulua egin da.

5. EMAITZAK

Atal honetan ikerketa-galderen zein azpi-galderen hurrenkerari jarraituz, eta aurrezarririk kategorietan, datuen azterketa kuantitatiboa eta elkarrizketetatik jasotako informazio kualitatiboa aurkezten dira.

5.1. 1IG: Euskarazko hizkera informala jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez egindako lanketan hurrek bizitako komunikazio-antsietatea

Lehengo ikerketa-galderari erantzuten dioten emaitzak aurkezteko, lehenik, galde-tegi-eskalak jasotako itemen erantzunek emandako emaitza orokorrak azaltzen dira; ondoren, 1Hren eta generoaren arabera egindako analisi estatistikoaren emaitzak agertzen dira; eta, azkenik, itemetan jasotako erantzunen batezbesteko orokorretatik harago jartzen da begirada, horien emaitzak aztertu eta jasotako informazio kualitatiboarekin irakurketa sakonagoak egiteko.

Galdetegi-eskalaren itemetan jasotako datuei erreparaturik, honako hauek dira euskarazko hizkera informalaren baliabide linguistikoak ikasi, barneratu eta erabiltzeko egindako lanketan hurrek ($n = 86$) bizitako komunikazio-antsietatearen pertzepzioa jaso duten itemen batezbestekoak: euskara ikasteko erraztasuna jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez ($\bar{x} = 3,44$; $dt = 1,018$); gela barruan lanketa ludikoen bitartez komunikazio-antsietatea jaisten da ($\bar{x} = 3,87$; $dt = 0,99$); gela kanpoan hizkera informala

jolasen bitartez landuta komunikazio-antsietatea jaisten da ($\bar{x} = 4,10$; $dt = 1,02$); eta ezagutza eskuratu ahala komunikazio-antsietateak behera egin du ($\bar{x} = 3,81$; $dt = 1,07$). Bada, 1etik 5era baloratutako itemen erantzunen $\bar{x} = 3$ baino altuagoa da.

Item bakoitzaren batezbestekoez gain, emaitza orokorrak 1Hren eta generoaren arabera estatistikoki aztertu dira, eta bi kasuetan hipotesi nulua ezeztatu da; izan ere, bai 1Hren arabera ($U = 562$ ($n = 86$); $W = 1690$; $Z = -3,094$; $p \leq ,002$) eta bai generoaren arabera ($U = 665$ ($n = 86$); $W = 1485$; $Z = -2,221$; $p \leq ,026$) estatistikoki esanguratsuak diren ezberdintasunak ageri dira. Hala, ondoko tauletan jasotako datu estatistikoei erreparatzen bazaie (ikus 4. eta 5. taulak), batezbestekoetan Mann-Whitneyren U probak emandako baloreak itemka interpreta daitezke, eta, bide batez, hobeto ulertu probek eman dituzten eta esanguratsuak izan diren ezberdintasun horiek.

1Hri dagokionez, batezbesteko guztietan lehen hizkuntza gisa euskara edo euskara eta erdara bat dutenek balore altuagoak ematen dituzte, 1H erdara jaso dutenek baino. Halarik ere, ikus daitekeen gisan item guztiek $\bar{x} = 3$ tik, gorako balorea adierazten dute (ikus 4. taula).

4. taula. Komunikazio-antsietatea: itemka eta 1Hren araberako batezbestekoak

Itema	H1	N	Batezbestekoa (\bar{x})	Des. Tip. (dt)
12. Ohiko metodoekin alderatuz euskara ikasteko erraztasuna (antsietatea behera) jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez	Euskara edo euskara eta erdara	39	3,62	1,16
	Erdara	47	3,30	1,19
27. Gela barruan lanketa ludikoen bitartez komunikazio-antsietatea jaisten da	Euskara edo euskara eta erdara	39	4,26	0,75
	Erdara	47	3,55	1,05
28. Gela kanpoan hizkera informala jolasen bitartez landuta komunikazio-antsietatea jasiten da	Euskara edo euskara eta erdara	39	4,33	0,806
	Erdara	47	3,91	1,13
29. Komunikazio-antsietatearen bilakaera. Ezagutza eskuratu ahala hizkera informalean lasaia	Euskara edo euskara eta erdara	39	4,23	0,87
	Erdara	47	3,47	1,10

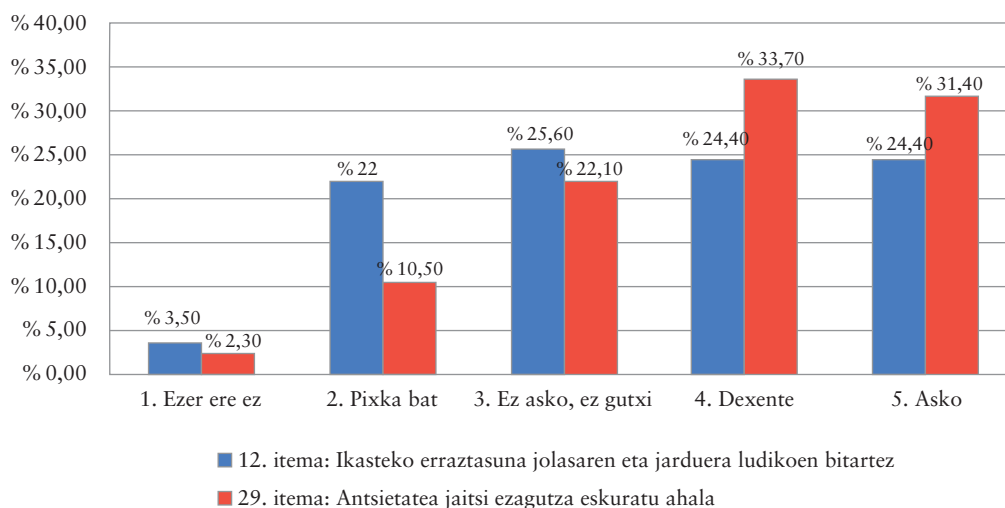
Generoaren batez besteko tartetek, halaber, jolasen bitartez bideratutako hizkera informalaren lanketan neskek mutilek baino komunikazio-antsietate gutxiago sentitu dutela erakusten dute. Dena dela, mutilen zein nesken balorazioek item bakoitzaren baloreak $\bar{x} = 3$ tik gorakoak dira (ikus 5. taula).

5. taula. Hizkuntza-antsietatea: itemka eta generoaren araberako batezbestekoak

Itema	Generoa	N	Batezbestekoa (\bar{x})	Des. Tip. (dt)
12. Ohiko metodoekin alderatuz euskara ikasteko erraztasuna (antsietatea behera) jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez	Neska	46	3,72	1,00
	Mutila	40	3,13	1,30
27. Gela barruan lanketa ludikoen bitartez komunikazio-antsietatea jaisten da	Neska	46	4,04	0,86
	Mutila	40	3,68	1,09
28. Gela kanpoan hizkera informala jolasen bitartez landuta komunikazio-antsietatea jaisten da	Neska	46	4,26	0,92
	Mutila	40	3,93	1,09
29. Komunikazio-antsietatearen bilakaera. Ezagutza eskuratu ahala hizkera informalean lasaiago	Neska	46	3,98	0,97
	Mutila	40	3,63	1,14

Item bakoitzak jasotako erantzunen batezbestekotik harago, horien erantzunak aztertuz ikus daiteke haurren bizipenen eta pertzepzioaren arabera, oro har, hizkera informala jolasa eta jarduera ludikoen bitartez lantzeak komunikazio-antsietatea jaitsi duela eta haur askoren ustez metodo horrekin euskara errazago ikasten dela. Izan ere, 1etik 5era ohiko metodoekin alderatuz jolasaren bitartez euskara errazago ikasi duten baloratzean, erantzunen % 48,8 ($n = 42$) 4ko eta 5eko balioetan biltzen da, 1 edo 2 balioetan % 25,6 ($n = 22$), eta beste % 25,6 ($n = 22$), aldiz, tarteko puntuak kokatzen da.

Hizkera informalearen baliabide linguistikoak eskuratu ahala komunikazio-antsietatearen bilakaera baloratzean, nabariagoa da haurren arteko adostasuna. Hala, hizkera informalearen lanketak eragin dien komunikazio-antsietatea modu nabarmenean jaitsi da ezagutza eskuratu eta denbora pasa ahala, elkarrizketetan parte-hartu dutenek erantzun duten gisan. Kasu horretan, erantzunen % 65,1 ($n = 56$) 4ko eta 5eko balorazioen artean kokatzen da (ikus 1. irudia).



1. irudia. 12. eta 29. itemak: euskara ikasteko erraztasuna eta komunikazio-antsietatearen beherakada.

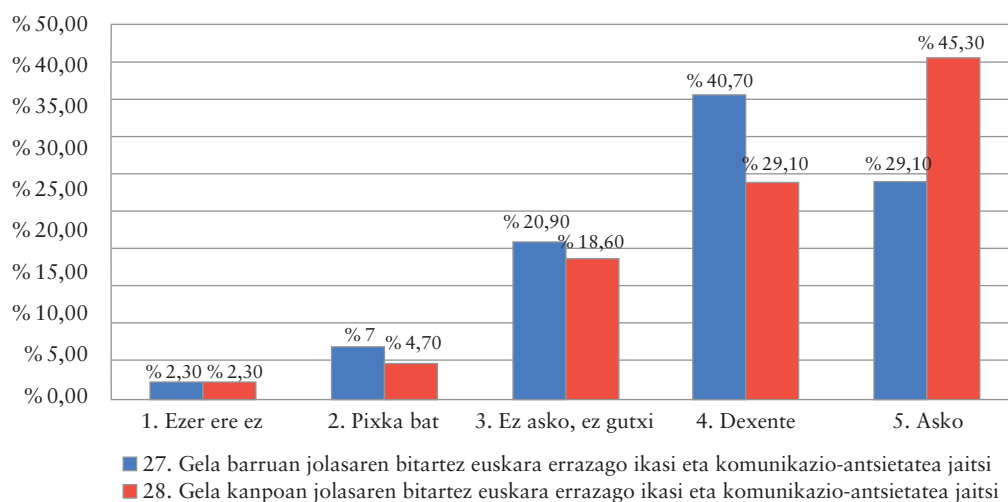
Datu kuantitatiboetan jasotako emaitzetan sakontzeko eta horiek hobeto interpretatzeko haurren bizipenak euren ahotik jaso dira, horretarako bi talde-elkarrizketa eginez ($n = 8$). Hala, lehenengo ikerketa-galderari lotzen zaizkion datu kuantitatiboan emaitzei erreparatuz, hori erantzun duten parte-hartzaileen ($n = 86$) bizipenak eta elkarrizketatutakoek deskribatutakoak, oro har, bat datozela ikus daiteke ondorengo parafoetan.

Haurren adina zein den kontuan hartuta (9-10 urte) eta gaia komunikazio-antsietatea izanik, lehenik eta behin, haurrei antsietatearen gainean galdetu zaiela adieraztea garrantzitsua da, baita guztiek antsietatea zer den badakitela erantzun dutela azpimarratzea ere. Hala, oro har, afera horri dagokionez, bizipena positiboa izan dela adierazi dute elkarrizketatuek; nahiz eta azaldu duten, euskarazko hizkuntza-baliabide informalez hornitzeko egindako lanketan, hasiera batean arrotza egin zitzaizela (2022/2023 ikasturtean), eta urduritasuna (haurrek antsietateari erreferentzia egiteko erabilitako hitza) ezagutza eskuratu eta denbora pasa ahala jaitsi zaiela. Bada, horren gainean galdetzean, aho batez erantzun dute orain errazago egiten zaiela jolasean hizkera informalean aritzea, eta ez direla hain urduri jartzen. Horren adibide dira, besteak beste, haurrek deskribatutako ondorengo bizipenak: «bueno... egia da lehen esaten ziguten kontrakotasuna adierazten dutenak, aldekotasunak, eta ez genekien zein ziren eta orduan jartzen ginen urduriago» (1Herd: Ikasle3); «niri ere bai aurten, gero eta errazagoa da» (1Heus: Ikasle3); edota «besteak ziren arraragoak guretzako, ba ez dakit, hauek egiten zaizkit errazagoak erabiltzeko» (1Herd: Ikasle2).

Ildo beretik, elkarrizketatu diren haurrek egindako adierazpen hauek ere esanguratsuak dira; izan ere, ezagutzarik ezak esamoldeak erabiltzeko garaian sorrarazten ziren «presioari» erreferentzia egitearekin batera, «ohitura» ere aipatzen dute komunikazio-antsietatearen eragile gisa: «*es que* ez geunden oso ohituta eta esamoldeak ateratzean kosta egiten zitzaigun, urduriago jartzen ginen» (1Herd: Ikasle1); «[...] nola ez genekien esamolde asko eta geunden oraindik ikasten [...] guretzat presio asko zen, zeren ginen berriak eta ez genikizkigun eta guretzat ziren pixkat arraroak» (1Herda: Ikasle2).

Galdetegietan egindako galderetan bezala, talde-elkarrizketetan ere euskara jolasaren bitartez ikasteak sentitzen duten antsietatean eragin positiborik izan ote duen galdetu zaie ikasleei, hau da, antsietatea jaisteko baliagarria izan den erabilitako metodologia. Alabaina, jolasaren bitartez komunikazio-antsietatea murriztu zaiela adierazi dute, gainera, testuinguruaren eta hizkera informalarren ezaugarriei buruz ekarpen interesgarriak eginik. Izan ere, euskara jolasen bitartez ikastea dibertigarriagoa dela azaltzearekin batera, bai hizkeraren, bai sortzen den testuinguruaren izaera askeari egin diote erreferentzia: «bai jolasak eta dena, dibertigarriagoa delako» (1Heus; ikasle3); «bai bai, libreagoa delako» (1Heus: ikasle2). Azpimarragarria da, gainera, 1H erdara duen ikasle batek deskribatutako esperientzia; izan ere, agerian geratzen da jolasak, horiek egiten diren testuinguru aintzat hartuz, euskararekiko motibazioa sustatzeko eta komunikazio-antsietateari aurre egiteko eraginkorrak izan daitezkeela: «libreago jolasten dut kanpoan nahiz eta esamoldeekin urduriago jarri, eta disfrutatzeko dut» (1Herd: Ikasle1).

Beraz, komunikazio-antsietatea sor dezaketen bi testuinguru garrantzitsu dira ikasgela barrukoa eta kanpokoa. Horregatik, EEAMA galdetegi-eskala osatzen duten itemetan ere hizkera informala lantzeko ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuinguruari buruz galdetu zaie haurrei, eta, 2. irudian ikus daitekeen bezala, oro har, bai gela barruan (4ko eta 5eko puntuazioak % 69,8; $n = 60$), bai kanpoan euskara informalean aritzeko egindako jardueretan gustura sentitu dira (4ko eta 5eko puntuazioak % 74,4; $n = 4$) (ikus 2. irudia); nabaria den ezberdintasun esanguratsurik agertu gabe, alegia.



2. irudia. 27. eta 28. itemak: komunikazio-antsietatea hizkera informala lantzen den testuinguruaren arabera⁴.

Alabaina, testuinguruak eta bertan egiten diren jarduerak duten eragina hurbilagotik aztertzeko, hiru erantzun posible dituen hirugarren galdera bat egin zaie ikasleei: «Esamoldeak gela barruan eta kanpoan lantzen dituzue. Non sentitzen zara hobeto euskaraz hitz egitean?». Honako hauek izan dira galdetegitik eratorritako emaitzak: 1. ikasgela barruan (% 19,8; $n = 17$); 2. ikasgela kanpoan (% 59,3; $n = 51$); 3. ikasgela barruan lasaiago sentitu arren, jolasak urduritasuna jaisten laguntzen dit eta nahiago dut kanpoko lanketa (% 20,9; $n = 20$). Kasu horretan, emaitzak 1Hren arabera aztertu dira, eta hizkera informalaren lanketa egiteko eta euskaraz lasai aritzeko, nahiago dute gela barruko espazioa 1H erdara dutenen % 25,5ek ($n = 12$), eta 1H euskara edo euskara eta erdara dutenen % 12,8k ($n = 5$). 1H euskara edo euskara eta erdara dutenen % 69,2k ($n = 27$), aldiz, nahiago dute hizkera informala jolasen bitartez ikastolako kanpo espazioetan (eremu ez-formalean) landu, 1H erdara dutenen % 51,1ekin ($n = 24$) alderatuz. Haatik, barruan lasaiago sentitu baina jolasen bitartez urduritasuna jaisten zaien artean, 1H erdara dutenak gailentzen dira (% 23,4), 1H euskara edo euskara eta erdara dutenak ondoan (% 17,4). Beraz, esan daiteke, oro har, 1H erdara dutenak lasaiago aritzen direla gela barruan, eta barruan lasaiago sentitu arren, kanpo espazioa

4 Oharra: erantzunak bi multzotan banatzen badira ere, ezin da ziurtatu ikasle berberak direnik bi eremutan banatzen direnak, aukera izan baitute bi itemetan balorazio berdina egiteko.

nahiago dutenak ere gehiago dira. Halarik ere, esan behar da azterketa egin den laginean ez dela estatistikoki esanguratsua den asoziaziorik topatu ($\chi^2 = (2, n = 86) = 3,23, p \leq ,199$). Generoaren arabera ere ez ($\chi^2 = (2, n = 86) = 2,91, p \leq ,233$).

Ikasgela barruko zein kanpoko testuinguruari eta bertan egiten diren ekintza-komunikatiboek sentiarazten dien komunikazio-antsietateari dagokionez, talde-elkarrizketetan nabarmenagoa izan da 1H gisa euskara izan dutenen edo izan ez dutenen arteko ezberdintasuna. Izan ere, euskara etxean jaso dutenek ikastola-testuinguruko kanpoko espazio ez-formaletan egiten den lanketa nahiago dutela adierazi dute: «nik lanketa hau egiten dudanean, jolasten» (1Heus: Ikasle1); «ez da berdina *es que* klasean zaude...» (1Heus: Ikasle2); «*como* aspertuta... eta hemen zaude ikasten jolasten...» (1Heus: Ikasle 4).

1H gisa gaztelania edo beste erdara bat jaso dutenek, aldiz, gela barruari egin diote erreferentzia, bertan euskaraz errazago aritzen direla azalduz. Bi hitzartze hauek, adibidez, horren adierazgarri dira: «gelan gehiago euskaraz hitz egiten dut, errazago hitz egiten dut...» (1Herd: ikasle1); «nik ere barruan, barruan nahiago dut» (1Herd: Ikasle 4). Dena dela, aipatzekoa da hitzartze horien jarraian gelaz kanpoko espazioan euskaraz hitz egiteko sentitzen duten testuinguru libreari erreferentzia egin dion ikaslearen ekarpena ere: «bueno baino kanpoan libreago sentitzen zara» (1Herd: Ikasle3).

Beraz, ikerlanean landutako laginean hizkera informalean aritzeko testuinguruaren eta 1Hren artean estatistikoki esanguratsua den lotura zuzenik topatu ez bada ere, bai galdetegi bitartez jasotako erantzunetan, bai elkarrizketetatik eratorritako informazioan, nabarmendu daitezkeen ezberdintasunak ageri dira. Hau da, oro har, 1H euskara edo euskara eta erdara duten haurrak hobeto sentitu dira ikastola-testuinguruko kanpo-espazioetan (eremu ez-formalean) euskarazko hizkera informala lantzen. 1H erdara dutenen multzo handi bat, aldiz, seguruago sentitu da ikasgela barruan, eta horietako batzuek, komunikazio-antsietateari aurre eginez, euskarazko hizkera informalean aritzeko motibazioa topatu dute; horregatik, hobeto sentitu dira ikasgela kanpoan egin den lanketan (kasu honetan ere 1H erdara dutenak gailendu dira).

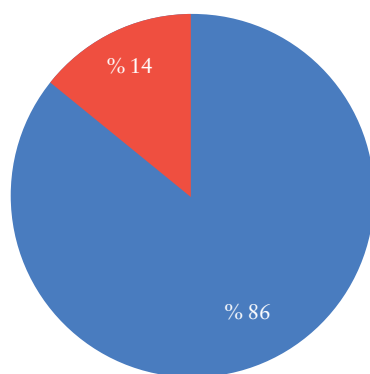
5.2. 2IG: Haurrak euskaraz ari direnean, hizkuntza-baliabide bila erdarara jotzeko arrazoiei dagokienez

Egindako bigarren ikerketa-galderaren helburua hurrek egiten duten hizkuntzen arteko alternantziaren arrazoia(k) ezagutzea izan da, nolabait, jakiteko lehenengo ikerketa-galderan aztertutako aldagai nagusiarekin lotura egon daitekeen edo ez; hau da, komunikazio-antsietatearekin. Halaber, alternantzia hori egitean erabiltzen duten hizkuntza identifikatzeko gai diren aztertu nahi izan da, egiten duten hizkuntzaren erabileraz kontziente diren edo ez jakiteko, alegia.

Galdetegi bidez jasotako datuetan, lehenik, hizkuntza-hautuaren arrazoiak galdetu zaie ikasleei, modu horretan, hizkuntza bat edo bestea erabiltzeko hautuaren zergatia ezagutzeko. Hala, 1etik 5erako eskalan, erdaraz ohituragatik ($\bar{x} = 4,01; dt = 1,11$) eta erraztasunagatik ($\bar{x} = 3,35; dt = 1,29$) hitz egiten dutenak nahiago dutelako egiten dutenen gainetik gailendu dira ($\bar{x} = 2,91; dt = 1,28$).

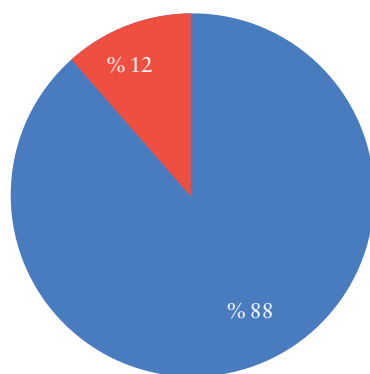
Bigarrenik, euskaraz testuinguru informalean aritzean hizkuntzen arteko alternantzia egin eta erdarazko baliabideak erabiltzeko arrazoiez galdetu zaie. Hala, % 86k ($n = 74$) tartean erdara erabilia errazago eta lasaiago hitz egiten duelako egiten duela erantzun du. Soilik, ikasleen % 14k ($n = 12$) adierazi du erdara konnotazio positibo edo prestigio kontuagatik erabiltzen duela (ikus 3. irudia).

Azkenik, euskaraz hitz egin eta tarteka erdara erabiltzen dutenean une bakoitzean hizkuntza bat edo bestea erabiltzen duten identifikatzen duten galdetu zaie, eta ikasleen gehiengoak baiezkoa erantzun du; zehazki, parte-hartzaileen % 88,4k (ikus 4. irudia).



- Hitz egitean errazagoa egiten zaidalako. Beraz, lasaiago hitz egiten dut
- Hitz batzuk erdaraz egitea «guaiagoa» delako

3. irudia. Euskaraz ari garenean, askotan hitz batzuetan gaztelania erabiltzeko joera izaten dugu: zergatik uste duzu egiten duzula hori?



- Bai
- Ez

4. irudia. Eta euskaraz hitz egiten egonik eta tarteka gaztelania erabilia ere, argi daukazu une bakoitzean hizkuntza bat edo bestea erabiltzen ari zaren?

Talde-elkarrizketak ere galdetegian egindako hiru galdera nagusien arabera bideratu dira. Hau da, hurrei euren hizkuntza-ohiturei buruz ere galdetu zaie, zein den gehien erabiltzen duten hizkuntza ikasgela barruan, ikastolako eremu informaletan eta baita etxean zein ikastolaz kanpoko harremanetan ere. Modu horretan, hizkuntza batean edo bestean duten erraztasunaz jardun dezaten bilatu da, baita bata edo bestea erabiltzeko arrazoien gainean ere. Hala, testuinguruari erreparatu ostean, hizkera informala lantzeko ikasitako esamolde eta esapideetan (edo antzeko adierazpenetan), hizkuntza-alternantziaren zergatia aurkitu nahi izan da.

Gaur egun egiten duten euskararen erabilerari erreparatuz, ikastola-testuingurura mugatzen dute, bai 1H euskara eta erdara, eta bai 1H erdara duten elkarrizketatuek; gehienbat, gainera, ikasgela barruan egiten duten erabilerari aipatzen dute. Interesgarria da azpimarratzea, orobat, nola adierazten duten bizi diren testuinguruak euren hizkuntza-ohituretan eta euskaraz aritzeko duten erraztasunean duen eragina; bai etxeokak, bai kaleokak, eta, bereziki, eskolaz kanpoko jardueretakoak. Horren adibide da kalean euskaraz bizitzeko duten zailtasunari aipamena egiten dion haurraren hitzartze hau: «kalean jende askok ez du euskaraz hitz egiten, orduan zailagoa da». Haur berak aipatzen du, gainera, eskolaz kanpoko jardueretan ez duela euskaraz hitz egiteko aukerarik: «nik gimnasia eta balleta eta dena erdaraz egiten dut [...] eta errazago hitz egiten dut gaztelania» (1Heus: Ikasle3). Beste ikaskide batek ere honela azaldu du bere esperientzia: «futbolearen eta eskubaloian, dena erdaraz, bai» (1Heus: Ikasle3). Beste batzuek, aldiz, etxeko testuinguruari egin diote aipamena; batek, adibidez, etxeko kideek euskaraz ez dakitelako: «ni etxean gaztelaraz hitz egitera ohituta nago, zeren aitak, amak, amonak... ez dakite euskaraz...» (1Herd: Ikasle2); eta, besteak, ordea, aitak jakinda ere euren artean ez dutelako beti euskaraz hitz egiten: «nire amak bakarrik daki gaztelaraz, eta nire aitak euskaraz, aitarekin gehienetan euskaraz, baina ez beti» (1Heus: Ikasle2).

Bada, oro har, elkarrizketatuek gaztelaniaz ohituragatik eta erraztasunagatik hitz egiten dutela adierazi dute; hots, galdetegi bidez jasotako datuekin bat egin dute haurrek lehenengo pertsonan partekatutako bizipenek.

Programaren helburua euskarazko hizkera informalarren ezagutzan eta erabileran eragitea izan da, eta, horrekin batera, hizkuntzen arteko alternantzia murriztea. Horregatik, euskaraz ari direnean erdararen erabilerari egiteko arrazoiez ere galdetu zaie ikasleei. Haurrek, galdetegi bidez emandako erantzunen antzera, oro har, erraztasunagatik egiten dutela adierazi dute; hau da, hitz edo esaldi bat ez dakitenean diskurtsoa osatzeko eta lasai hitz egiten jarraitzeko, pentsatzen jartzeak sorrarazten duen antsietaterik gabe. Horren adibide dira haurrek deskribatutako bizipen hauek: «batzuetan ez dakit, gelditzen zara pentsatzera pixka bat, ez zaizu ateratzen esaten duzun hori eta orduan ba erdarara eta gero berriz euskarara pasatzen naiz» (1Heus: Ikasle1); «ba nik egiten dudanean, hori da ez dudalako edo ez zaidalako hitz bat edo frase bat etortzen eta orduan hartzen dut erdaratik» (1Herd: Ikasle2).

Azkenik hizkuntzen arteko alternantzia gaztelaniak berentzat izan dezakeen erakarritasunagatik (ere) izan daitekeen galdetzean, guztiek ezezkoa erantzun dute eta hizkuntza bat edo bestea erabiltzen dutenean, unean-unean, erabiltzen duten hizkuntza

identifikatzeko gai diren galdetzean, berriz, elkarrizketatu guztiek baiezkoa erantzun dute. Haurren esperientziak bilduz jasotako informazio kualitatiboak, beraz, galdetegi bitartez jasotako haurren gehiengoaren erantzunekin bat egiten du.

6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Lehenengo ikerketa-galderak hizkera informala jarduera ludikoen bitartez lantzea, horren ezagutza garatzea eta horren erabilerak haurren komunikazio-antsietatean eta horrekin lotutako bizipenak aztertu ditu. Izan ere, antsietatea hizkuntzaren ikaskuntzan eta horren erabileran eragiten duen aldagai afektibo bat da (Cenoz & Santos, 2017; Marcela, 2019). Horri bi azpi-galderek jarraitzen diote: lehenak, lanketa egiten den testuinguruak komunikazio-antsietatean izan dezakeen eraginari egiten dio erreferentzia; eta bigarrenak, aldiz, 1Hren eta generoaren arabera egon daitekeen ezberdintasunari.

Hala, aurreko atalean aurkeztu diren emaitzei erreparatuz, esan daiteke aisialdi antolatua eta jarduera ludikoen bitartez euskararen lanketa egiteak ikerketan parte hartu duten haurren motibazioa eta hizkera informalean aritzean sentitu duten komunikazio-antsietatea murriztea sustatu duela (Guirado, 2024). Bada, Ramosek eta Mayak (2022) edota Rodríguezek (2021) azaltzen duten gisan, emaitzek iradokitzen dute jolasak erreminta pedagogiko egokiak izan daitezkeela, batez ere bigarren hizkuntzaren jabeakentzak sor ditzakeen frustrazioari eta antsietateari aurre egiteko, eta motibatzeke, nahiz ahozkotatua lantzeko. Era berean, aisialdi antolatua hizkera informala erabiltzeko testuinguru askeak sortzea ahalbidetu dezakeela ere azpimarratu behar da (Guirado, 2024; Guirado & Rua, 2023b; Olasagarre & Ramos, 2021; Zabaleta, 2007).

Hizkuntza baten ezagutza-mailak ekintza komunikatiboa gauzatzean eragina dauka (Santos, 2023). Kasu honetan, programak aurrera egin eta hurrek baliabide linguistikoak eskuratu ahala, oro har, komunikazio-antsietate hori nahiko jaitsi dela adierazi dute galdetegi bitartez, baita elkarrizketetan ere. Beraz, Yanen eta Horwitzek (2008) lanaren ekarpenarekin bat eginez, jolasaren bitartez motibazioak gora egiten duen bezala, hizkuntza-maila modu gozagarrian landu eta komunikazio-antsietatea murriztu daitezkeela iradokitzen dute aztertutako datuek.

Ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuinguruak eragina dauka hizkuntzaren erabileran (Baraibar & Bereziartua, 2023; Esnaola & Egibar, 2007; Guirado & Rua, 2023a; Sarasua, 2024) eta testuinguru horrekiko sentitzen den komunikazio-antsietatean, bereziki, H2 gisa ikasitako hizkuntzan hitz egitean (Cenoz & Santos, 2017; Santos, 2023). Horregatik, lehenengo azpi-galderaren xedea izan da programa ezarri den testuinguruetan –ikasgela barruan eta kanpoan– hurrek izan duten komunikazio-antsietatearen pertzepzioa ezagutzea. Horretarako, hiru galdera egin zaizkie ikasleei eta eskala bidez jasotako balorazioetan, oro har, euskarazko hizkera informala lantzeko orduan, bai ikasgela barruan, bai kanpoko espazioetan gustura sentitu direla erantzun dute hurrek. Alabaina, testuinguru bat edo beste aukeratzeko eskatzean, parte

hartu duten ikasle gehienek euskarazko hizkera informalarren lanketa jolasen bitartez ikasgelatik kanpo egitean izandako bizipenak hobetsi dituzte. Halarik ere, ikasgela barruan erosoago sentitu diren haurrak ere egon dira, baita gela barruan erosoago egon arren jolasek komunikazio-antsietatea murrizten dutela sentitu eta kanpoko jardueren aldeko apustua egiten dutenak ere. Bada, emaitzek iradokitzen dute ekintza komunikatiboa gauzatzen den testuinguruak sentitzen den komunikazio-antsietatea baldintza dezakeela (Jiménez & Ruiz de Zarobe, 2009; Yan & Horwitz, 2008), eta, era berean, faktore indibidualek eragin handia dutela norbanako bakoitzaren bizipenetan; horregatik, hain zuzen ere, testuinguru beran sentitu diren hainbat bizipenen adierazpenak, besteak beste (Cenoz & Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008).

Oro har, ikerketa gehienak komunikazio-antsietatearen ondorio negatiboez mintzo dira (Santos, 2017) eta, kasu honetan ere, haur gehienek komunikazio-antsietate gutxien sentitu duten testuinguruan izandako bizipenekin lotuta egin dituzte haien balorazioak. Dena dela, Youngek (1990), Ruedak eta Chenek (2005) edo Marcelak (2019) argitaratutako lanek antsietatea neurrian sentituta hizkuntzaren jabeakuntzan eta motibazioan eragin positiboa izan dezakeela diote, eta ikerketa honetan parte hartu duten haur batzuek, bai elkarrizketetan, bai galdetegian hori adierazi dute. Hau da, nahiz eta ikasgela barruan euskaraz lasaiago jardun, euskara lantzeko nahiago dituzte ikasgela kanpoko jarduerak egin horrek, nolabait, sentitzen duten komunikazio-antsietatea erregulatu baitie. Beraz, modu batera edo bestera jasotako laginean, jolasek eta jarduera ludikoek hizkuntza baten ikaskuntza-prozesuan eta horren erabileran motibazioa sustatu eta komunikazio-antsietatea jaitsi dezaketela ondoriozta daiteke, Trovato (2015), Piquerasek (2018) zein Ramosek eta Mayak (2022) euren lanetan adierazi bezala.

Komunikazio-antsietatean eragiten duten faktoreak ez dira isolatuak eta generoak eta 1Hk ere eragin handia dute (Cenoz & Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008). Ikerketa-lan honetan, beraz, horri erreparatzera bideratu da bigarren azpi-galdera. Hala, egindako analisiek, bai 1Hren arabera, bai generoaren arabera estatistikoki ezberdintasun esanguratsuak azalerazi dituzte; alde batetik, 1H euskara edo euskara eta erdara dutenak dira programa jaso bitartean komunikazio-antsietate gutxien sentitu edo horren bilakaera positibo handiagoa adierazi dutenak; eta, beste alde batetik, neskak izan dira euskara informalean lasaien aritu direnak. Halarik ere, parte-hartzaileek adierazi dutenez, oro har, hizkera informala lantzeko erabilitako metodologiak komunikazio-antsietatea jaisteko espazio egokiak eskaini dizkiela esan daiteke, arestian azaldutako emaitzek hori adierazten dute, behintzat.

Ekintza komunikatiboa landu den testuinguruaren baitan egindako analisi estatistikoetan, aldiz, ez da asoziazio esanguratsurik topatu; ez eta 1Hren arabera, ez generoaren arabera ere. Halarik ere, erantzunak aztertuta ikusi da testuinguruarekin batera 1Hk eragina izan dezakeela sentitzen den komunikazio-antsietatean (Cenoz & Santos, 2017; Santos, 2017; Yan & Horwitz, 2008). Izan ere, ikasgela barruko lanketan lasaiago aritu direla adierazi duten gehienek euskara 2H gisa ikasi zuten; jolasaren bitartez hizkera informala kanpoan lantzen hobeto sentitzen diren gehienek, ordea, euskara dute 1H; eta, orobat, talde-elkarrizketetan jasotako bizipenetan

ere gauza bera atzeman da. Dena dela, emaitza esanguratsuagoak eskuratzeko, lagin zabalago batekin aldagai horien artean egon daitekeen erlazioa aztertzea interesgarria izan daiteke, batez ere esku-hartzeak talde bakoitzaren ezaugarriei egokitzeko eta euskaraz komunikazio-antsietaterik eragin gabe (edo neurrian eraginda) bizipen positiboak sustatzeko.

Bigarren ikerketa-galderaren helburua izan da ikerketan parte hartzen duten haurrek hizkuntzen arteko alternantzia zergatik egiten duten ezagutzea. Izan ere, ikertutako programak, batik bat, horretan eragitea du helburu, haurrei euskarazko hizkera informalean baliabideak emanez euren hizkuntza-maila hobetzeko eta erdaren interferentzia gutxitzeko. Galderari erantzunez, beraz, haurrek galdetegi birtartez emandako erantzunetan eta elkarrizketetan, oro har, erraztasunagatik egiten dutela adierazi dute; modu horretan, urduritasuna murriztu eta lasaiago hitz egiten jarraitzeko.

Beraz, ondoriozta daiteke, kasu eta testuinguru jakin honetan, euskarazko hizkera informalean lasai aritzeko baliabide linguistiko faltaren eragina dela (Bereziartua et al., 2023), oro har, erdara erabili eta ikerketan parte hartu duten haurrek hizkuntzen arteko alternantzia egiteko arrazoi nagusia. Hau da, parte-hartzaileengan hizkuntza-mailak eragina du sentitzen duten komunikazio-antsietatean (Cenoz & Santos, 2017; Santos, 2023), eta hori ekiditeko darabilte, unean-unean, erdara; Canagarajahek (2012) azaldu bezala, arrazoi praktikoengatik, finean.

Azken azpi-galderari erantzunez, hizkuntzen arteko alternantzia egin eta erdara erabiltzean, elkarrizketatu diren haur guztiek eta galdetegia erantzun dutenen gehiengo zabalak une bakoitzean erabiltzen duen hizkuntza zein den identifikatzeko gai dela adierazi du (Cummins, 2017).

Bada, esan daiteke, euskarazko hizkera informalean lanketa ardatz, LHko 5. mailako haurren iritziak, bizipenak eta esperientziak modu zabalean jaso eta sakonki aztertzei aukera egon dela ikerketa-lan honetan. Hala, ikusi ahal izan dira hezkuntza formalean euskarazko hizkera informala aisialdi antolatua eta ekintza ludikoen bitartez lantzeak ekar ditzakeen onurak. Tartean, komunikazio-antsietatea murriztu eta ikasleek euskararekin sortzen duten harremana gozagarria izateko abagunea zabaltzen da, halaber, ekarpen berezia eginez euskara 2H gisa jaso dutenen euskararen ikas-irakaskuntza eta euskalduntze-prozesuan.

Azkenik, kontuan izan behar da ikerketan parte hartu duten haurrak adinez oso txikiak direla, eta hori une askotan informazio sakona eskuratzeko muga bat izan dela, esfortzu berezia eskatu baitu elkarrizketak dinamizatzei eta informazio kualitatiboak aztertzei orduan, eta datu kuantitatiboak jasotzeko instrumentua prestatzeko unean. Horrela gertatu da, bai galderen erredakzioaren egokitasuna ziurtatzeko, bai galdetegiaren baliagarritasuna zein fidagarritasuna bermatzeko egindako prozesuan. Orobat, esan daiteke horixe bera ere izan dela ikerlan honen indargune nagusia.

7. ERREFERENTZIAK

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de los datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aldabe, K. & Lertxundi, J. (2023). Hezkuntza ez-formala. *Ikastola Aldizkaria*, 253, 4-8.
- Aleman, S. (2023). *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean: egoera eta aukera berriak*. Euskaltzaindia.
- Amonarriz, K. (2015). Ahozkotasuna Soziolinguistikaren Behatokitik. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96, 103-127. <https://bat.soziolinguistika.eus/eu/produktua/ahozkotasuna-soziolinguistikaren-behatokitik/>
- Antero, A., Artolazabal, A., Garaialde, E. & Ibarzabal, Z. (2023). *Bazatoz? Ikastolen hezkuntza marko orokorra*. Ikastolen Elkartea.
- Baena, A. & Ruiz, P.J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 38, 73-86.
- Baraibar, H. & Bereziartua, A. (2023). *Ikastolen aisia markoa*. Ikastolen Elkartea.
- Barandiaran, A. (2023). Hezkuntza ez-formala euskal eragileak sorteko bide. In S. Aleman (arg.), *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoan artean: egoera eta aukera berriak* (61.-69. or.). Euskaltzaindia.
- Barrios, M., Osa, E., Muñoz, I., Elortza, I. & Boan, K. (2008). *Zenbait orientabide erregistroen trataeraz*. Euskaltzaindia.
- Bereziartua, A., Guirado, O. & Alonso, I. (2023). Lehen Hezkuntzako haurren lagunarteko hizkera aisialdian: erdaren eragina bat-bateko adierazkortasunean. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 68(2), 11-39. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.263>
- Bereziartua, G. (2013). Ingurune euskalduneko gazteak eta hizkuntza idatzia, eskolan eta eskolatik kanpo. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 89(4), 25-42.
- Bernales, M., Cabiases, B., Obach, A. & Maturana, A. (2015). Investigación traslacional en salud: un camino para la investigación pragmática e interdisciplinaria. *Revista Médica de Chile*, 143, 128-129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000100020>
- Borda, P., Dabenido, V., Freidin, B. & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigación Gino Germani.
- Bruzal, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 46(24), 46-65.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Ronald.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J. & Santos, A. (2017). Komunikazio-antsietatea euskara bigarren hizkuntza dutenengan. *Fontes Linguae Vasconum*, 124, 369-387. <https://doi.org/10.35462/flv124.6>

- Coombs, P. & Manzoor, A. (1974). *Attacking rural poverty; how non-formal education can help*. John Hopkins University Press.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school context. In O. Garcia, A. Lin & S. May (arg.), *Bilingual education: Encyclopedia of Language and Education* (103.-115. or.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_8-1
- Dewaele, J.M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Díaz, I.G. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 97-102. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947>
- Dosil, M., Alonso, I., Morata, T., Iglesias, E., Mencía, L. & Celaá, E. (2023). Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista de Servicios Sociales*, 80, 101-110. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.80.07>
- DSM5 (2023). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana S.A.
- Elorza, I., Boan, K., Muñoa, I., Urruzmendi, A., Barrios, M. & Osa, E. (2009). *Ikastolen hizkuntz proiektua*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.
- Escalante, E.L., Herrón, M., Aguirre, C.E. & Ferrer, M.A. (2020). Métodos mixtos en la investigación socioeducativa. In F.J. Del Pozo (arg.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (133.-149. or.). Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cfthrh.10>
- Eснаоla, A. & Egibar, M. (2007). Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 63(3), 67-72. <https://bat.soziolinguistika.eus/produktua/euskal-ludikotasuna-erabiliz-euskara-indartu/>
- Euskaltzaindia. (2023). *ARIKALA, ikasleen artean lagunarteko euskara sustatzeko ikerketa-ekintza berritzailea*. <https://www.euskaltzaindia.eus/euskaltzaindia/komunikazioa/plazaberri/6852-arikala-ikasleen-artean-lagunarteko-euskara-sustatzeko-ikerketa-ekintza-berritzailea>
- Euskarabidea. (2021). *VII. inkesta soziolinguistikoa*. Nafarroako Gobernua. https://www.euskarabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/VII_%20Inkesta%20Soziolinguistikoa_2021_NAFARROA.pdf
- Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua. (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta*. <https://kontseilua.eus/wp-content/uploads/2015/05/Euskararen-erabilera-areagotzeko-estragetiak-LIBURUA-091106.pdf>
- Eustat. (2024). *Ama hizkuntza*. https://eu.eustat.eus/documentos/elem_1560/definicion.html
- Fantini, A.E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Herder.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.

- Frias, D. (2024). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Guirado, O. (2024). *Hezkuntza formalean, aisialdi-antolatua eta ludikotasuna ardatz, euskarazko hizkera informalarren ikas-irakaskuntza. Zailasunen gainetik onura aintz* [Master Amaierako Lana, UPV/EHU]. https://www.euskaltzaindia.eus/dok/mintzola/Guirado_Irasuegi_Odei_MAL_Euskarazko_hizkera_informalarren_ikas-irakaskuntza.pdf
- Guirado, O. & Rua, J. (2023a). Aisialdia, hezkuntza ez-formala, bizipen positiboak eta euskara: Eman Hegoak udaleku irekien ebaluazio-ikerketak. *BAT Soziolinguistik Aldizkaria*, 127(2), 59-79. <https://doi.org/10.55714/BAT-127.3>
- Guirado, O. & Rua, J. (2023b). Pulunpa (e)ta Xin! Erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana. Esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerketak. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 68(2), 41-86. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>
- Hernández, R.M. (2014). Qualitative research through interviews: Its analysis by Grounded Theory. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Ibarra, O. (2020). Gazte hizkerak, adierazkortasuna eta kode txandaketak. In J. Aizpurua, E. Baxok, J. Coyos, A. Iñigo, P. Juaristi, S. Larrazabal... I. Usarralde (arg.), *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera: korapiloak eta erronkak* (123.-138. or.). Euskaltzaindia.
- Igartzabal, I. (2014). *Kode-alternantzia eta hizkuntza ohiturak Gabiriako bi belaunalditan* [Sakontze-egitasmoa, UPV/EHU]. https://hiznet.asmoz.org/wp-content/uploads/2018/10/HIZNET_Inigo_Igartzabal.pdf
- Iurrebaso, I. (2022). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indaberritzea neurtzeko demolinguistikako tresna metodologikoak garatzen Euskal Herrirako aplikazio praktikoa* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/60061>
- Iztueta, I. (2014). *Euskal kultura eta hizkuntzak: diskurtsoak eta Hego Euskal Herriko liburu-ekoizpena euskal/espainol ardatzaren argitan* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. https://www.euskara.euskadi.eus/appcont/tesis-Doctoral/PDFak/Ibai_Iztueta_TESIA.pdf
- Jaqueira, A.R., La Vega, P., Lagardera, F., Araújo, P. & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 2(32), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jiménez Catalán, R.M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction.

- In Y. Ruiz de Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (arg.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (81.-92. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691675-008>
- Juaristi, P. (2008). Nola sortu zerbait berria, baina zerbait gurea. In K. Alkorta, M. Arevalo, J.M. Beltran, B. Bilbao, G. Ezkurdia, I. Gamide... J. Rekalde (arg.), *Atzotik etzira* (127.-149. or.). Mendebalde.
- Labov, W. (2006a). The isolation of contextual styles. In W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (58.-86. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208.007> (Jatorrizko obra 1966an argitaratua)
- Labov, W. (2006b). The study of language in its social context. In W. Labov (arg.), *The social stratification of English in New York City* (3.-17. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208.004> (Jatorrizko obra 1966an argitaratua)
- Lukas, J. F. & Santiago, K. (2016). *Hezkuntza ebaluazioa*. UPV/EHU.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- Makazaga, J.M. (2010). *Elgoibarko ahozko euskara*. Euskaltzaindia.
- Marcela, E. (2019). La ansiedad en el aprendizaje de un segundo idioma. *Revista Hue llas*, 6(1), 1-6.
- Martinez de Luna, I., Iñarra, M. & Suberbiola, P. (2023). Second language acquisition and minority languages: An introduction. In J. Cenoz & D. Gorter (arg.), *The minority language as a second language* (1.-15. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547-1>
- Millares, R., Filella, G. & La Vega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Muñoa, I. (2002). Zergatik eta zertarako erabiltzen ditugu euskara eta gaztelania solasaldi berean? Kode-aldaketaren funtzio pragmatikoak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 42, 53-63.
- Nafarroako Gobernu. (1986). *18/1986 Foru Legea, abenduaren 15ekoa, Euskarari buruzkoa*. Nafarroako Gobernu.
- Olasagarre, Y. & Ramos, E. (2021). Euskararen motibazioa handitzea, euskararekiko atxikimendua hobetzeko bidea. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 120(3), 135-149.
- Pastor, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Perez, P. & Azkarate, M. (2020). Euskara estandarrak bernakularizazio aldian. In I. Camino, X. Artiaga, I. Epelde & K. Ulibarri (arg.), *Eibartik Zuberoara euskalkietan barrena: Koldo Zuazori gorazarre* (601.-616. or.). UPV/EHU.
- Pinzón, S. (2005). Nociones lingüísticas básicas: lenguaje, lengua, habla, dialecto. *Revista La Tadeo*, 71, 9-21.

- Piqueras, M.C. (2018). El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través del juego. *Revista Observatorio del Deporte*, 4(6), 52-58.
- Poplack, S. (1979). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching. *CENTRO Working Papers*, 4, 1-82.
- Ramos, D. & Maya, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>
- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista de Educación*, 19(19), 165-18. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- Rosenblat, Á. (1969). *Lenguaje coloquial venezolano*. Andres Bello.
- Rueda, R. & Chen, C.Y.B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1003_4
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- Santos, A. (2023). Percepciones sobre la ansiedad comunicativa hacia el inglés en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1131>
- Santos, A. (2017). *Anxiety in second and third languages: the case of adult multilinguals from the Basque Autonomous Community* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/27447>
- Sarasua, J. (2024). Euskararen etorkizun-ikuspegia: ariketa sintetikoa. In J. Sarasua (arg.), *Euskararen gogoetagunea* (41.-92. or.). Euskaltzaindia.
- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideez apunteak*. Pamiela.
- Soto, L.D., Segura, A., Navarro, Ó., Ceñedo, S. & Díaz, R. (2022). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Revista Innovaciones Educativas*, 38(25), 77-96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. Academic Press.
- Tauste, A.M.V. (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Iberoamericana Vervuert.
- Tickook, L. (1991). *Languages & standards: Issues, attitudes, case studies*. Seameo Regional Language Centre. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347791.pdf>
- Travalia, C. (2008). *Las colocaciones coloquiales en español*. *Actas del Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Trovato, G. (2015). Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español Lengua Extranjera*, 27, 1-13.

- UZEI. (2010). *Soziolinguistika hiztegia euskal soziolinguistikaren eremuan erabiltzeko*. HPS; IVAP; Eusko Jaurlaritza.
- Vilches, C., Olasagarre, Y. & Ramos, R. (2019). *DBH-ko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku hartzea*. Nafarroako Gobernu.
- Vogel, S. & Garcia, O. (2017). *Translanguaging*. Oxford University Press.
- Wrisberg, C.A. (1994). The arousal-performance relationship. *Quest*, 46(1), 60-77.
- Yan, J.X., & Horwitz, E.K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does foreign language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437. <https://doi.org/10.2307/329492>
- Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Zabaleta, O. (2007). Kale erabilera datuak aztertuz, gazteei begira. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 64, 129-133.
- Zabalondo, O. (2012). Hizkuntza proiektua (hizkuntza aldaerak eta erregistroak). In *Hizkuntzaz jabetzen (0-6)* (9.-51. or.). Mendebalde Kultur Elkarte. <http://mendebalde.eus/jardunaldiak/2012/Hiztegi%20erregistroak.pdf>
- Zalbide, M. (2020). Euskara batua eta eguneroko mintzamolde arruntak: Zer dira eta zertarako? Biak nola uztartu? In J. Aizpurua, E. Baxok, J. Coyos, A. Iñigo, P. Juaristi, S. Larrazabal... I. Usarralde (arg.), *Euskara batua eta tokian tokian erabilera: korapiloak eta erronkak* (11.-90. or.). Euskaltzaindia.
- Zalbide, M. (2011). Diglosiaren purgatorioaz. Teoriatik tiraka. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 79, 13-152.
- Zarraga, A., Coyos, J.B., Hernández, J.M., Lionel, J., Larrea, I., Martínez, L., Uranga, B. & Bilbao, P. (2010). *Soziolinguistikari sarrera. Soziolinguistika eskuliburua*. Soziolinguistika Klusterra; Eusko Jaurlaritza.